

思考力を育てる国語科授業づくり —— 小学校との共同研究を通して —— Creating a Japanese language class that fosters thinking skills

小林 康宏

子どもたちが学校で学ぶことの目的は、この先自分が出会う課題に対して自力解決する力をつけるためである。一方、小学校学校現場での国語科の授業を俯瞰すると、理解したい内容の獲得、表現したい内容を出させること等にとどまり、課題解決力の育成への意識に課題がみられる。本稿では、課題解決力の中心を思考力と捉え、学習課題の解決と共に思考力を身に付けていく授業づくりについて、小学校と共同研究した内容とそれに基づく成果・課題を記す。

キーワード：深い学び、言葉による見方・考え方、授業づくり、「アップとルーズで伝える」

1 問題の所在

子どもたちが小学校で学ぶ意味は何か。
それは、今後自分が直面する課題に対して、自力解決していく力を付けることである。

そういった観点で、小学校の国語の授業を概観する。

ある教室では、文学的文章を解釈する授業が行われている。教師の発問に対して一人ひとりの子どもが自分の考えを述べていく。教師は、教材研究をして得た自分の解釈に類似した発言を取り上げ、さらに詳しく述べさせていく。

結果、教室には、みんなでひとつの文学的文章を解釈した満足感が漂い、深い解釈に対する感動が共有される。

しかし、解釈に至ったのは教師が巧みに子どもたちの考えを引き出したからである。この子たちが一人になったときに文学的文章を解釈する力が付いたかという点では大きな疑問が残る。

ある教室では、子どもたちの活発な話し合いにより、教材文の解釈が進められている。教師は時折話し合いが横道にそれたときに修正を加えるだけである。授業終末では、子どもたちの話し合いの結果としての解釈が共有される。対話的活動の成果に教室には満足感が広がる。

しかし、教室の仲間と離れ一人になったとき、この子たちに教材文を解釈することができるのか、大きな疑問が残る。

また、ある教室では話し合いのさなか、教師が望んでいた考え方をした子どもの発言がなされる。教師はその子の考え方を称賛し、学級全体に紹介する。

そうすることで教師は、その考え方が学級全体に共有されたと思いがちである。

しかし、その考え方をしていた子はその後も使えるだろうが、ほかの子にとっては考え方を紹介されても、その後使えるようになる保証はない。

殊に小学校国語教育の現場において、「読むこと」領域では、内容がどれだけ豊かに読み取れたか、「書くこと」「話すこと・聞くこと」領域ではどれだけ立派な文章が書けたか、素晴らしいスピーチができたかという「学習の結果」に教師も子どもも関心が偏る傾向にある。

一方、どのように解決したかという「学習の過程」への関心は薄い。

平成 29 年に告示された学習指導要領から二つの特長を挙げる。

ひとつは「深い学び」の実現である。

「深い学び」について「学習指導要領解説 総則第3章第3節 教育課程の実施と学習評価」では「習得・活用・探究という

学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう『深い学び』と説明されている。

「深い学び」について澤井(2017)は

子どもに身に付けさせたい知識を単なる事実の羅列ではなく、生きて働く知識、子どもが後々使える知識にしていく(概念的知識を形成する)ことが求められているのですと述べている。

また田村(2018)は

『『深い学び』とは、『知識・技能』が関連付いて構造化されたり身体化されたりして高度化し、駆動する状態に向かうこと』と言える。と述べている。

これらを参考にすると「深い学び」とは、学んだことがその後の課題解決に生きるような状態であるといえる。

小学校の国語の授業で言えば、文学的文章を読み、感動体験をすることと共に、自分一人で文学的文章を読むときにも、解釈することができる力を身に付けることが必要だということである。

では、自分一人でも課題解決していく力をつけるための手掛かりは何か。

それは「小学校学習指導要領解説国語編第1章総説1改訂の経緯及び基本方針」(以下「解説」)には『深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることが重要になる』とあるように、「見方・考え方」である。

「解説」では続けて「見方・考え方」の定義を

各教科等の「見方・考え方」は、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方であると明記している。

「解説」ではまた、「見方・考え方」について

各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、教科等の学習と社会をつなぐものであることから、児童生徒が学習や人生において「見方・考え方」を自在に働かせることができるようにすることにこそ、教師の専門性が発揮されることが求められる

とまで述べられ、「見方・考え方」がいかに重要視されているかがわかる。

各教科等の目標の筆頭にも「見方・考え方」は位置付けられ、小学校国語科においても

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

と記されている。

「深い学び」の定義、「見方・考え方」の定義及び役割から、見方・考え方を働かせ、考える力が育つような授業改善を図っていくことが、課題に対する自力解決の力を付けていくために求められていることが分かる。

2 考える力を付ける授業デザイン

見方・考え方を働かせ、育てる授業の要件を大まかに四つ述べる。

一つは、直面している課題に対して子どもが自分の力で解決したいと望むような主体性を喚起する導入である。見方・考え方それ自体は課題を解決するための方法である。方法を用いて目的を達成することができれば、見方・考え方に対する有用感が生まれる。

二つは、本時で働かせる見方・考え方を顕在化させ、子どもたちがそれを働かせて課題を解決していくことである。見方・考え方を知識として知るだけでは働かせることもできず、育っていくことはない。学級の一人ひとりが本時の課題を解決するために見方・考え方を働かせていくことが必要である。

三つは、互いの見方・考え方を働かせて得たことを交流し合い、共有するということである。このことにより二つの効果が期待される。

一つは、課題解決の程度が向上するということである。一人で考えたことを他者に伝え、反応を得たり、他者の考えに対して自分の考えと比較して反応したりすることを重ねることにより、課題解決の程度は向上する。

二つは、見方・考え方そのものの精度が向上するということである。個人追究の段階で働かせている見方・考え方は、子どもによってこれまで働かせた経験がある場合もあるだろうし、一方、初めて本時で働かせるという子もいるだろう。他者と交流することで、互いが働かせた見方・考え方に触れ、個人追究ではうまく働かせることができなかった子にとっては、働かせたい見方・考え方に触れ、自らも働かせていくことにつながる。

四つは、働かせた見方・考え方の価値を認識することである。このことについては二つの方法がある。

一つは学習の振り返りである。学習課題を解決したことに対する振り返りは授業の中でよく行われている。働かせた見方・考え方の効果を実感するためには、「どこに目を付けて、どのように考えたら課題を解決できたか」というように見方・考え方を振り返ることが必要である。解決した課題が子どもにとって価値の高いものであるほど、解決するために働かせた見方・考え方に対する有用感が高まる。

二つは今後の活用に向けた意識付けである。本時で働かせた見方・考え方は、子どもにとっては本時の学習課題を解決するためのものである。別のどんな場面で働かせられそうかということを本時の学習課題を解決している最中に考える子は少ない。従って、授業の終末に、本時で働かせた見方・考え方は他のどのような場面で働かせられそうかを意識させることが必要になる。こうすることで、子どもたちは授業で働かせた見方・考え方の今後の課題解決に対する価値を認識することや活用への意識につながる。

以上の四つの要件については、小林(2018,2019)で詳述しているが、他の教員による実践を十分踏まえているとは言い難い。

そこで、以上の要件をおおむね踏まえながら、小学校との共同研究を通して、見方・考え方を働かせ、考える力を育てていく授業の在り方についての研究に取り組んだ。

3 小学校との共同研究

3.1 計画

共同研究の対象校は和歌山県 A 市立 B 小学校である。県東部に位置し、一部複式学級を含めた学級数は 7、児童数は 90 名足らずである。

本校の教員と共に目指すものを(1)「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てる授業づくり、(2)指導者として「言葉による見方・考え方」の具体の獲得、(3)学校、大学で成果、課題の共有とした。

研究は次の 6 つの段階で進めた。

- (1)校内研修会で、授業づくりのイメージの共有化を図る。
- (2)授業を通して現状を知る
- (3)授業者とメールのやり取りをし、研究授業の土台づくり

- (4)多くの教員と共に指導案作り
- (5)「対比」の考えの獲得を試みた授業
- (6)課題を踏まえ新たな授業づくり

11 月 13 日に行われた 4 年生(児童数 9 名)の研究授業への歩みを中心に、以下実際の取り組みについて記す。

3.2 取り組み

3.2.1 校内研修会で、授業づくりのイメージの共有化

2019 年 8 月 23 日、A 小学校の校内研修会で、稿者が講師となり、60 分間のワークショップの形で、見方・考え方を働かせ、考える力を育てていく授業展開の共通理解を図った。「深い学び」や「見方・考え方」等の平成 29 年度版学習指導要領のキーワードの内容を尋ねたり、「閑かさや 岩にしみいる蟬の声」「古池や 蛙飛び込む 水の音」を教材にした模擬授業を行ったりした。ワークシートに自分の考えを書き込む活動や、隣同士で話し合う活動に積極的に取り組む姿が多くみられた。

3.2.2 授業を通して現状を知る

2019 年 9 月 26 日、指導の現状を知るために校内研究授業が行われた。対象は 2 年生、教材は「どうぶつ園のじゅうい」(光村 2 上)であった。

授業後には研究協議会が行われた。その中で稿者は、活動に入る前に、活動の中で働かせることを期待する「見方・考え方」を共通理解させること、活動の後、働かせた「見方・考え方」を価値づけること、指導事項の焦点化を図ることを助言した。

3.2.3 研究授業の土台づくり

研究授業の土台づくりとして授業者とメールのやり取りを行った。2019 年 8 月 26 日に授業者の C 教諭(経験年数 5 年)から指導案が添付されたメールが送られてきた。研究授業で扱う教材は「アップとルーズで伝える」(光村 4 下)である。指導案を読み、気付いたことを指導案の中にテキストボックスを設け、そこに記述して返送した。

このやりとりを含め、2019 年 9 月 17 日までに、C 教諭とメールのやり取りを 3 往復行った。C 教諭は最初、授業場面を、段落分けをするところにするか、段落相互の関係を把握するな迷っていたが、やり取りを重ねる中で、教材文の特長を指導

に生かすことを考え、授業場面を段落相互の関係の把握の活動とすることに意識が変化した。また、教材文の特長としてみられるアップとルーズの「対比」関係について授業者は表にまとめることも進めていった。

3.2.4 多くの教員と共に指導案作り

2019年10月8日、放課後、B小学校全教員12名と共に「アップとルーズで伝える」の教材研究を行った。

対比関係となっている叙述は表等に抜き出して整理することで、子ども達の理解は促される。そこで、どんな表を作っていくか検討した。子ども達に対比関係を見せていくためには、「アップ」「ルーズ」それぞれができることとできないことを取り出すことと、それぞれのできることやできないことが対応していることを示すことが必要となる。

今回の検討会では、この2つの条件を通過するための「表」を検討していった。

まず、C 教諭が模造紙大に拡大した教科書の本文に観点に合わせて線を引いたものを黒板上で全体に示すところから検討を開始した。

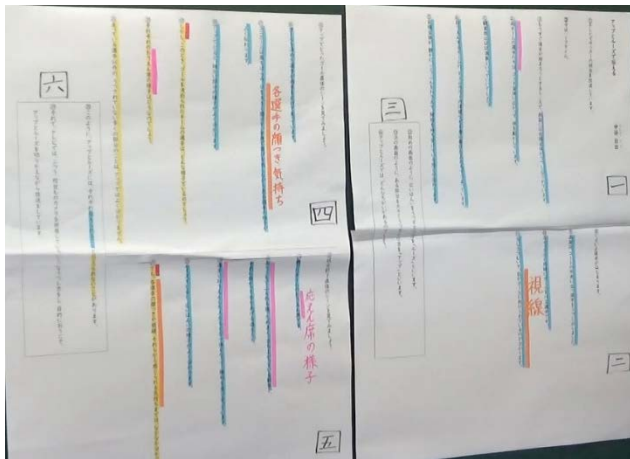


図1 授業者が示した本文

その後、黒板上に縦に「アップ」、「ルーズ」、横に「できること」、「できないこと」の項目を立てた表をつくり、それぞれの項目に教科書本文を1文ずつ当てはめていった。当てはめていったものを「観点に合わせて一方ができて一方ができないこと」の対応関係を矢印でつないでいくと矢印の線に数多くの交差が生じた。

△		○	
アップ	アップでとると、細かい部分の様子がよく伝わります。	アップでとると、細かい部分の様子がよく伝わります。	アップでとると、細かい部分の様子がよく伝わります。
	アップでとると、細かい部分の様子がよく伝わります。		
ルーズ	ルーズでとると、広い範囲の様子がよく分かります。	ルーズでとると、広い範囲の様子がよく分かります。	ルーズでとると、広い範囲の様子がよく分かります。
	ルーズでとると、広い範囲の様子がよく分かります。		

図2 長所短所で分け対応する文同士に矢印を引いた表

この状態だと、「一方にできないことがもう一方ではできる」という関係を子どもたちにわかりやすく示すことは不可能である。

そこで、稿者は、文を短冊にして、文そのものを動かすようにしたらどうかという提案をした。

△		○	
アップ	アップでとると、細かい部分の様子がよく伝わります。	アップでとると、細かい部分の様子がよく伝わります。	アップでとると、細かい部分の様子がよく伝わります。
	アップでとると、細かい部分の様子がよく伝わります。		
ルーズ	ルーズでとると、広い範囲の様子がよく分かります。	ルーズでとると、広い範囲の様子がよく分かります。	ルーズでとると、広い範囲の様子がよく分かります。
	ルーズでとると、広い範囲の様子がよく分かります。		

図3 短冊を動かすと長所と短所が重なる

これに対して、写真を活用したらどうかといった別の角度からの意見等が出されたが、D 教諭の「教材文を短冊にして、黒板に貼っておき、子どもの発言に応じて『視線』などの観点毎に移動してまとめていくのはどうか。」という発言を受け、短冊を活用することへの検討に話が戻っていった。

この検討会は12名の教員が集まり行ったが、発言者の偏りや、近くに座る教員同士での会話がみられた。

2019年10月16日、2回目の教材研究を行った。このときも全教員が参加した。

授業者が配布した本時案を基にどんな観点で何を対比させるか、また、どのように活動させるかの検討を行った。全体を2つのグループに分け、グループごとに検討し、検討終了後に全体会をもった。

教材文の中の対比関係には、アップとルーズの長所同士、短所同士の対比や、それぞれの長所と短所の対比等のパタ

ーンがあり、教員同士が理解することに困難さを感じつつ、検討を進めていった。その中で、短冊にして示されたそれぞれの文を再び表に整理するなど、お互いの理解を促進し合う活動がみられた。

議論が停滞し始めた頃、どんな対比をどのようにさせていくかという点について、稿者は、教材文の特長を生かした対比をすることを提案した。具体的には、この教材では、アップとルーズそれぞれのできることとできないことを組んでいくことにより、両者の相互補完関係が見えてくることを活かしたらどうかという提案である。

検討を経て、授業者は、前時、両者の長所同士、短所同士の対比を行い、本時は両者のできることとできないことを対比していくという意識となった。

尚、グループでの検討は、全体での検討に比較し、発言人数の増加と発言回数の増加がみられた。

2019年10月25日、放課後、C教諭と二人で指導案検討を行った。

このときは単元展開の確認、本時の展開の確認、板書計画の確認の3つについて検討をした。

単元展開については、1,2段落で対比の見方・考え方に出会い、3,4段落で長所同士・短所同士の対比、長所と短所の対比を行うことで、対比の見方・考え方を働かせ、身に付けていく展開を確認した。

また板書計画については、課題解決のための見方・考え方を「方法」として位置づけることを確認した。

2019年11月7日、放課後、授業者を含め、5名の教員と研究授業を想定した模擬授業を行った。

模擬授業は、実際の授業と同様に、C教諭が授業者を行った。

それぞれの長所と短所でペアを作る際にどのような言葉がけをしていくと子どもたちにとって理解がしやすいかを考え合った。

3.2.5 「対比」の考えの獲得を試みた授業の歩み

「アップとルーズで伝える」の読解を進めていく中、対比の考え方を働かせ、育てていくために、本単元では3時間の授業時間を使った。

2019年11月8日、子どもたちを対比の考え方と出会わせた。

授業冒頭、授業者は、教材名「アップとルーズで伝える」を板書した後、子どもたちに「説明文にも物語みたいに秘密を探るためのものがあります。今回の場合は『対比』です。」と考え方を示した。続けて授業者は、「対比とは、二つのものを比べて、違いをはっきりさせることなんです。」と対比の定義を示した。

その後、授業者は本時の学習課題「対比の効果を知ろう」、方法「ペアの文を作ろう」を板書した。

続いて実物投影機を使い、テレビに第1段落から第3段落までの文を短冊にしたものを写し、一斉授業の形式でアップとルーズのペアを作る活動を学級全体で行い、対比の見方・考え方を働かせる活動方法の理解を図っていった。

「ピンクの短冊(アップ)と緑の短冊(ルーズ)で同じ言葉、似ている言葉が入っているもの同士をつなげます。」と活動方法を示し、「アップの⑧の文にある「後半」という言葉は下のルーズの短冊にもあるか見つけてみましょう。」と子どもたちに問いかけ、思考を焦点化させた。挙手をし、指名された子は「③です。」と適切な組み合わせとなる文を答えた。この発言を受け、授業者は「『後半』は一緒ですが、アップでは『始まります』、ルーズでは『始まろうと』という違いがあります。」と述べ、この組み合わせの場合の対比の観点として「後半は」、違いとしての「始まろうと」「始まります」を意識付け、板書で整理をした。

このようにして二つの文に共通して書かれている言葉に着目し、ペアを作り、異なっている言葉を取り出すという方法を子どもたちに意識づけていった。

次に授業者は更に習熟を図り、思考の程度を上げさせる意図をもち、「他にもペアにできるところはありますか。」と子どもたちに尋ねた。挙手した児童が「9番と4番です。」と発言したのを受け、観点と違いを意識化させた。

「対比」の見方・考え方の働かせ方を2回の一斉指導で子どもたちに理解させた後、個人追究に入った。個人追究の際、授業者は、活動が停滞している子の個別支援を行った。

5分程度の個人追究の後、全体追究を行い、各自が見つけた組み合わせを発表、検討し合った。数多くの子が挙手し、正しい組み合わせを発表していった。

授業の終盤では、理解した内容と、学習課題達成のために働かせた見方・考え方の振り返りを行った。授業者は、「『 』すると、[]が分かる」という形にした文を作り、本時で働かせた見方・考え方と理解した内容を端的に書かせるようにした。

子どもたちからは「対比をすると違いが分かる。」といった発言が出された。

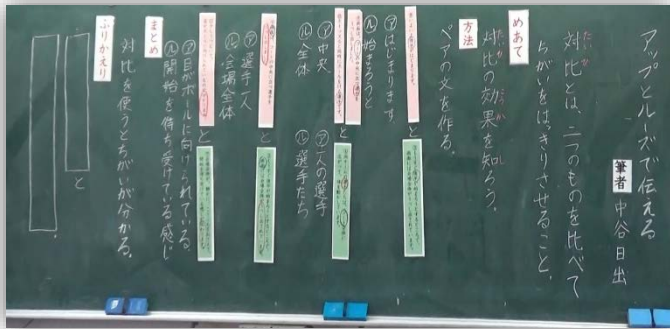


図4 第1時の板書

2019年11月12日、4,5段落を対象に対比の考え方を使い、アップ、ルーズの長所同士、短所同士をペアにする活動を行った。

授業冒頭、授業者は、前時学習した見方・考え方である「対比」について児童が理解しているか確認を行った。「この間習った言葉は何ですか。」と子どもたちに尋ねると、挙手した子が「対比です。」と答えた。続いて授業者は「対比って何のために使うやつやったの?」と尋ねた。子どもたちは前時のノートを参照しながら答えを考えていった。「違いを分かりやすくするため。」と答えた子どもの発言を受け、授業者は更に「何で対比をするの?」と重ねて目的を尋ねた。これに対し子どもからは「ペアの文を作る。」という対比の方法が述べられた。授業者は子どもの発言を位置付け、目的を補足するために「ペアの文を作って、それを比べて、二つの違いをはっきりさせるのでしたね。」と子どもたちに返した。

この一連のやりとりから、子ども達は、対比の考え方と見つけていく方法の理解が進んでいるが、前時のノートを見ながらの発言が多いことから、考え方の定着、言語化には至っていないことが伺われる。

続いて授業者は、「めあて アップとルーズのちがいをはっきりさせよう」、「方法 対比に注目」と板書した。板書した後に、前時と同様、全員でひとつペアを作ってみるというモデル学習を行った。授業者はピンクの短冊「アップでとったゴール直後のシーンを見てみましょう。」と緑の短冊「試合終了直後のシーンを見てみましょう」を黒板上で縦に並べ、「この二つの文は『シーン』が同じで何が違うの。」と子どもたちに問いかけた。「アップは『ゴール直後』でルーズは『試合終了』。」という

発言を受け、授業者は、学習の進め方についての理解ができていないと判断し、個人追究を行わせていった。

二つの文に共通して書かれている言葉に着目し、ペアを作り、異なっている言葉を取り出す方法を使い、子どもたちはペアを作っていた。

個人追究の後、全体追究を行い、各自が作ったペアを発表し合った。

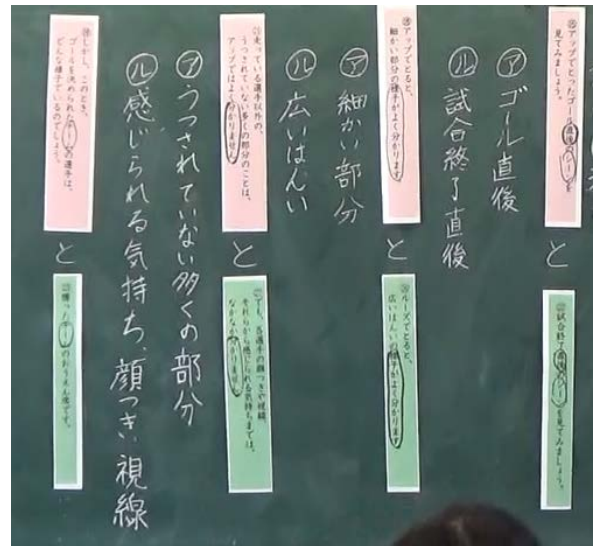


図5 全体追究で出されたペアの文の組み合わせ

挙手の数も多く、円滑に学習が展開されていった。

2020年11月13日、対比の考え方を使い4,5段落を対象にしてアップ、ルーズそれぞれの長所短所をペアにし、その後相互補完関係に気付かせることをねらった授業を行った。

授業冒頭、授業者はこれまで働かせてきた見方・考え方を確認していった。「金曜日と昨日ペアづくりをしたのは何関係だった?」と子どもたちに尋ねると「対比関係です。」という答えが返ってきた。

続いて授業者は、「めあて アップとルーズはどんな関係だろう」と「方法 できることとできないことを表に整理しよう」を板書した。

子どもたちはまず、アップとルーズについて書かれた4,5段落の文を、長所について書かれた文、短所について書かれた文に分け、黒板の表に貼っていった。

次に授業者はアップとルーズの長所・短所の対比に子どもの意識を向けていった。

授業者から子どもたちには次のような言葉が投げかけられていった。

- ・できないことを何で書いてあるのでしょうか。
- ・先生やったら、できないことをわざわざ説明されるの嫌だなと思います。
- ・できないことを解決してあげてください。

子どもに課題解決への当事者意識をもたせようという意図で言葉がけであった。

その後、授業者は、「アップができないことを解決してあげられるのはどれでしょうか。」と子どもたち全体に問いかけ、活動のモデル学習を展開していった。

挙手し指名された子どもの「はい、23番の『勝ったチームの応援席』です。」という発言を受け、「このルーズの23番のカードは、アップができないどのことを解決しているのでしょうか。」と更に子どもたちに問いかけていった。

多くの子が挙手し、適切な組み合わせを考えることができた。この後個人追究に入り、全体追究で確認をしていったが、子どもたちは円滑に組み合わせを作っていくことができた。授業者は短冊を移動させていくことにより、子どもたちが自然にアップの短所とルーズの長所が対応していることに目が向くようにしていった。



図6 白枠で囲んだ箇所が短所と長所の組み合わせ

アップの短所とそれに対応するルーズの長所の組み合わせが完成した後、授業者は子どもたちに「アップが『できないこと』を解決してあげられるのはルーズのどんなことですか。」と問いかけ、アップとルーズの相互補完関係にも気づかせようとしていき、子どもから「ルーズの『できること』です。」という発言が出された。

2020年11月13日は、授業後に当日の授業に関する授業研究会が行われた。

授業研究会は教員を二つのグループに分け行われた。

事前に複数回全教員で指導案検討を行ったり、模擬授業を行ったりしたことにより当事者意識が高まり、両方のグループ共に活発な協議が展開された。

また、参観者が課題だと受け止めた点については代案を述べる等建設的な議論が展開された。

4 成果と課題

学文路小学校の教員と共に目指した(1)「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てる授業づくり、(2)指導者として「言葉による見方・考え方」の具体の獲得、(3)学校、大学で成果、課題の共有の3つの観点に沿い、現状での成果と課題を述べる。ここで示す課題の解決を目指し、研究の観点(6)の課題を踏まえ新たな授業づくりを展開していく。

4.1 言葉による見方・考え方を働かせ、育てる授業

4.1.1 成果

見方・考え方を働かせ、育てていくために、本稿で取り上げた1回目の授業では、まず「対比の定義」を示し、次にモデル学習を一斉授業の形で2回行い、個人追究で、各自で取り組んだ後、全体追究で確認し、方法と効果を振り返った。子どもたちはこの展開により、適切に見方・考え方を働かせていくようになっていった。

子どもにとって未習の見方・考え方を働かせていく授業を行う際、本時のようにまず見方・考え方に会わせ、使ってみるうちに慣れていくことができるということが分かった。

2回目の授業では冒頭、前時働かせた見方・考え方について目的や方法の確認を行い、更に、モデル学習を一斉指導の形で行った。

前時で学んだ見方・考え方を本時では少しずつ使えるようになってきている姿がみられた。

3回目の授業でも同様に授業冒頭に「対比」の目的や方法を確認したが、2回目の授業よりも子どもたちは素早く反応できるようになっていた。

これらの授業の姿から、二つのことを成果として挙げる。

一つは見方・考え方は、導入で明示し、一斉指導をしどのように見方・考え方を働かせるかを体験するというモデル学習

をし、以降、個人追究、全体追究、振り返りという展開をとっていくことにより、本時働かせることを期待する見方・考え方を各自が働かせ、獲得していくことにつながるということである。

二つは見方・考え方は繰り返すことにより、浸透していき、資質・能力の獲得につながるということである。

また、アップとルーズ、それぞれで色を変えた短冊を活用し、思考過程の視覚化を図ることも見方・考え方を働かせていくために効果的であった。

短冊は移動ができるので、観点に合わせ二つの短冊を取り出すことで、着目すべきことが明確になる。そのことにより違いに気づきやすくなる。更に、本単元では、互いの長所と短所を組み合わせることで、アップとルーズの相互補完関係にも気づくことができた。

以上のような手立てを通し、子ども達は、対比の考えを使い、段落相互の関係を把握していくことができた。

では、以上のような手立てを通し、子どもたちは対比の考えは身に付けることができたのか。

このことを検証するために、子どもたちに二つのことを対比させる文章を書かせた。観点に沿って二つのことを比べていることができているならば、対比の考え方を感覚としてもったことになり(以下レベル B)、更に相互補完関係にある事柄について書かれていけば、本教材の特性に応じて対比を理解している(以下レベル A)こととした。

子どもたちが書いた文章をみると、レベル B に到達していた者が 9 名中 9 名、レベル A に到達していた者が 9 名中 2 名であった。

レベル A に到達していた子の文章として以下を挙げる。

スプーンとはし

スプーンはすくうことができます。
だからスープをのむことができます。
でも何かをつかむときはこまります。
はしはつかめます。
だからごはんを食べるときにつかいます。
でも何かをすくうときはこまります。
このように、スプーンとはしには、できることとできないことがあります。

スプーンとはしの機能が「つかむこと」と「すくうこと」を観点として相互補完関係になっていることが書かれている。

このように本教材の特性に沿い二者の相互補完関係まで捉

えて書けた子は少なかったものの、すべての子が観点に沿って二者の違いを述べるという対比の考え方をを使い文章が書けたことから、対比の考え方は子どもたちに身に付いてきたことが分かる。

では、めあてを示し、達成のための見方・考え方の共有をしてから追究に入ることは「学びやすさ」につながったのか。

このことについて子どもたちに直接尋ねた。

放課後、「授業の中で勉強していくときに『方法』(見方・考え方は役に立ちますか)」と個別に尋ねた。

E 子は「役に立ちます。例えば『方法』が『ペアの文を探す』だったら、その後のペアの文を探すときに役に立ちます。」と述べた。「方法」が課題解決への見通しとしての役割を果たしていることの自覚が伺える。このように理由まで答えたのは、9 人中 2 人だったが、残りの 9 人も導入で見方・考え方を共有することは役に立つと答えていた。このことから、導入で、めあて達成のための見方・考え方を示すことは子どもにとっての学びやすさという点で効果的だといえる。

このような授業展開に対して、授業者はどのように思っているか次に示す。

「導入場面で『めあて』と『方法』を設定することへの子どもの反応はどうですか。」という質問に対しては「最初は戸惑っていましたが、最近は『めあて』と『方法』をセットで考えています。」と答え、子ども達が課題に対して働かせる見方・考え方を意識するようになってきたということを述べている。

「読むことで学んだ対比の考え方は短文を作るときにも生きていましたか。」という質問に対しては「はい。文を書くときには私の思っている以上に『アップとルーズ』で学んだことを意識していたなあと思います。」と答え、子どもの多くは明確に自覚していなくても、子どもたちに「対比」の感覚が身に付いてきていることを子どもたちに最も近いところにいる授業者が実感していることが分かる。

「導入場面で『めあて』と『方法』を設定することでよかったなあと思ったことと難しいと思ったことを教えてください。」という質問のうち、よかったこととしては、「自分の中でゴールまでの道筋がちゃんと立つようになりました。」「何を使ったら課題が解決できたかを教える側が振り返れるようになりました。」と述べ、学習課題や課題解決の方法を明確にした授業設計ができるようになったと感じていることが分かる。

4.1.2 課題

授業者は聞き取りの際、「導入場面で『めあて』と『方法』を設定することでよかったなあと考えたことと難しいと思ったことを教えてください。」の質問のうち、難しいと思ったこととして『慣用句を調べよう』を目当てにしたときに『国語辞典で調べる』を方法にしたけれどこれでいいのかなあと思いました。」「授業前にこのめあてを達成するにはこの方法というのをしっかりと組み立てないといけないなあと思いました。」と回答している。つまり、授業者は、本時課題解決するための見方・考え方を明確にしておくことが必要であるが、そのきめ出しが難しいということを指摘している。

もう一つ、「アップとルーズで伝える」の授業展開で大きな課題があった。

11月13日の授業では、アップとルーズの長所・短所の対比に子どもの意識を向けていくための教師からの言葉がけとして以下があった。

- ・できないことを何で書いてあるのでしょうか。
- ・先生やったら、できないことをわざわざ説明されるの嫌だなあと思います。
- ・できないことを解決してあげてください。

子どもたちはこの指示を受け、円滑に活動を進めていった。が、授業研究会の中で、次のような発言があった。

「なぜ、できないことを書いたのだろうか」という発問は子どもの主体性を喚起するのにとても良い発問でした。しかし、その後すぐに「先生だったらできないことを書くのいややわあ。」と答えを言ってしまっていました。それがすぐもったいないと思いました。答えを言わずに子どもに考えさせることで、主体的に考え方を働かせることにつながったと思います。

ここで指摘されているのは、活動に対する子どもの主体的な追究を促すために子どもの問いから出発することの必要性である。

振り返ってみると、本稿で取り上げた授業では、考え方を確認し、めあてを示した後、方法を教師が示している。主体的な追究を促すための子どもの問いを活かす支援としては、例えば、1,2 段落のそれぞれの文を見て、気が付くことがないか子どもに考えさせ、そこから、対比的に文章が書かれていることに気付かせることもできただろう。

本稿で示した授業展開でも、学習課題の解決と共に、見方・

考え方を働かせ、育てる授業にはなっていくが、今後に向けて子どもの『主体的な追究』の中、見方・考え方を働かせ、共有させていく授業展開や単元展開を考えるということが大きな課題として残された。

4.2 指導側にとっての言葉による見方・考え方の獲得

4.2.1 成果

発達段階の観点から、小学校4年生の子どもに対して、「対比」の考えを働かせ、育てていくことは十分可能であることが分かった。

4.2.2 課題

前述の、授業者に対する聞き取りに対する回答に表れていたが、「学習課題」と「見方・考え方」の関係の整理が必要である。学習課題で示される活動をより具体的にすることではなく、学習課題を解決するために、どのような視点で、どのような思考を働かせることが望ましいのかという観点で、学習指導要領等を基にしながら研究を深めていきたい。

4.3 成果、課題の共有

4.3.1 成果

一連の共同研究を通して、大学教員としては以下の点が成果として得られた。

・現場に行かないと入手できないデータを獲得できる

小学校の国語の授業改善を図るには、当然のことながら、学校現場での実際の授業をはじめとした取り組みを基にした提案が必要である。今回の研究を通し、貴重なデータを豊富に獲得することができた。

・基本的に自分たちで授業を創ろうという先生方と意見交換する中で、大学教員の見方・考え方を広げることができる

B 小学校の教員は、一人ひとりが授業づくりに対する主体性を強くもっていた。例えば、指導案の検討や授業研究会の際、ビデオカメラを回す稿者が傍らにいても、稿者の方に意識が向くことなく、議論は展開されていった。自分の意見の妥当性を確認するために稿者の方に時折視線を送り発言するという

態度もまったくなかった。

自分の学校の授業を創るのは自分たちである、という思いがあるからその姿であろう。そういった教員が述べる一言一言には、切実感が強く伴っており、教材分析の精緻さや発問・指示の言葉の精選等に関して刺激が大きかった。

また、見方・考え方を働かせ、育てるための単元や授業展開についても様々な教員の多様な意見は、稿者自身のこれまでの感覚を大きく揺さぶるものとなり、稿者自身の考えを更新していくことができた。

一方、小学校としては、教員への聞き取りにより次のような成果が挙げられた。

- ・言葉による見方・考え方について知れた
- ・授業作り・授業への助言をもらえた

このように受け止めて頂くことは大変ありがたいことであるとともに、一言一言の責任の重さを痛感した。

4.3.2 課題

授業者に「先生の考えに代案を出した時に、考えが変わらなかった時もありましたが、どういったお気持ちでしたか。」という質問をすると、「普段の子どもの様子をよく見て理解しているのは私やで、と思ったからです。」という回答が返ってきた。

教育方法には様々なものがある。それは目の前の子どもたちの姿に合わせて選択し、展開していくべきものである。

大学教員としては、学校の子どもの様子を深く知っている教員の主体性に学ばせて頂きながら、研究を進めていくことでこそ、地に足の着いた成果につながっていくだろう。

5 終わりに

これまで述べてきたことから今後の B 小学校との研究の方向性について三つ述べる。

一つは、「子どもの『主体的な追究』の中、見方・考え方を働かせ、共有させていく授業展開や単元展開を考えていく」である。

二つは、「学習課題の解決に至るための言葉による見方・考え方の具体を一層探っていく」である。

三つは、「学校の主体性に学び、自己研鑽していく」である。資質・能力の核となるのは見方・考え方である。学校現場と

共に、子どもたちが見方・考え方を働かせ、意欲的に学び、学習課題を解決していく授業を探ってきたい。

参考文献

- 小林康宏(2018)『「言葉による見方・考え方」を育てる！子どもに確かな力がつく授業づくり7の原則×発問&指示』明治図書出版
- 小林康宏(2019)『小学校国語「見方・考え方」が働く授業デザイン』東洋館出版社
- 澤井陽介(2017)『授業の見方―「主体的・対話的で深い学び」の授業改善』東洋館出版社
- 田村学(2018)『深い学び』東洋館出版社
- 文部科学省(2018)「小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 国語編」
- 文部科学省(2018)「小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総則編」